

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

## Autovalutazione di Istituto

**This is a pre print version of the following article:**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/92677> since

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

## VOCI DELLA SCUOLA

# AUTOVALUTAZIONE DI ISTITUTO

Tutti parlano di valutazione, più o meno a sproposito. Se ne parla in rapporto alle prove INVALSI e ai modelli di certificazione; se ne parla nel DL 150/09, in riferimento al ciclo della performance; se ne parla nei progetti sperimentali del MIUR sulla premialità dei docenti e delle scuole; se ne parla nel decreto mille proroghe, attraverso una delega già abortita, in relazione al rinnovato ruolo degli Ispettori, dell'INVALSI e dell'ANSAS; se ne parla in relazione all'esigenza sempre più avvertita dal contesto sociale di possedere elementi di trasparenza e di controllo sulla qualità del sistema scolastico.

Paradossalmente, tra le urla che si alzano nel rivendicare o proclamare istanze valutative, solo qualche flebile voce si leva in direzione di un protagonismo delle scuole e dei docenti nella conduzione di processi valutativi, nel tentativo (forse vano) di non costringerli nell'angusto ruolo di oggetti della valutazione bensì riscattarli anche come soggetti attivi. Per questa ragione vale la pena riparlare di autovalutazione, pur rischiando di essere una voce fuori dal coro, per rivendicare il diritto (e il dovere) di scuole e docenti non solo di subire, bensì di agire la valutazione.

### Significati

Una efficace definizione che aiuta a qualificare le esperienze di Autovalutazione di Istituto è quella proposta da nell'ambito del progetto ISIP promosso dall'OCSE-CERI che la identifica come *“un'ispezione sistematica (descrizione e analisi) da parte di una scuola, un sottosistema o un individuo (insegnante, Capo di Istituto) dell'attuale funzionamento della scuola [come] primo passo di un processo di miglioramento*. Tale definizione ci consente di mettere in risalto gli attributi che qualificano il concetto <sup>1</sup>:

- una *ispezione sistematica*, ovvero un'attività valutativa volta ad acquisire informazioni sulla natura dell'oggetto considerato e ad accertarne il valore e il merito attraverso modalità rigorose e formalizzate;
- da parte di *una scuola, un sotto-sistema o un individuo*, ovvero di un soggetto – individuale o collettivo – interno alla scuola sottoposta a valutazione;
- dell'*attuale funzionamento della scuola*, ovvero dell'insieme di condizioni organizzative ed educative che qualificano l'erogazione del servizio formativo da parte di un bene determinato Istituto scolastico;
- che si qualifica come *primo passo di un processo di miglioramento*, ovvero come attività finalizzata a promuovere un cambiamento delle condizioni di apprendimento utile ad un più efficace perseguimento degli obiettivi educativi della scuola.

Possiamo quindi riconoscere alcuni attributi specifici che qualificano un processo autovalutativo, sul piano culturale ed operativo.

- In primo luogo di tratta di un *approccio situato* alla valutazione, a partire dal carattere singolare dei processi formativi in quanto strettamente correlati al contesto entro cui avvengono. La comprensione di un processo formativo e della sua qualità non può venire separata dal contesto ambientale, culturale, relazionale, istituzionale entro cui

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento del significato di Autovalutazione di Istituto cfr. M. Castoldi, *Autoanalisi di Istituto*, Napoli, Tecnodid, 2002.

avviene; da qui l'opzione in direzione di processi autovalutativi in quanto solo gli attori del sistema possono riconoscere, dal di dentro, il significato contestuale delle azioni svolte e apprezzarne il loro valore.

- In secondo luogo si tratta di un *approccio plurale* alla qualità, a partire dall'assunto che sono molti i punti di vista da cui osservare la realtà di una scuola e un processo autovalutativo si caratterizza per il tentativo di metterli a confronto. Tale pluralità riguarda le diverse prospettive con cui osservare un evento educativo (scelte progettuali, prassi operative, rappresentazioni, aspettative), l'insieme degli attori organizzativi implicati nel processo formativo (docenti, dirigente, genitori, studenti, ...) e i tipi di strumentazione di indagine utilizzati (porre domande, osservare, analizzare documenti).
- In terzo luogo si tratta di un *approccio partecipato* alla valutazione, intesa come processo di comprensione della propria idea di qualità della scuola messo in atto dalla comunità sociale che compone la realtà scolastica. Il dispositivo autovalutativo tende a perdere l'enfasi tecnica che lo contraddistingue, intesa come rigore delle procedure e affidabilità degli strumenti, a favore di un'enfasi sociale, intesa come confronto di opinioni e costruzione comune di significati condivisi. Il suo intento consiste nel contribuire a riconoscere e consolidare l'identità culturale della comunità scolastica attraverso la co-costruzione di "pezzi" di cultura condivisa in merito all'azione professionale svolta.
- In quarto luogo un *approccio rigoroso*, in grado di consentire una "riflessione armata" sulle proprie pratiche professionali, per richiamare un'espressione impiegata da Portuoi in rapporto alla ricerca-azione. Il valore aggiunto di un processo di A.I. consiste nel fornire un percorso metodologico entro cui strutturare la riflessione sugli eventi formativi tra i diversi attori, un processo di indagine sistematico in grado di "raffinare" il dibattito implicito già esistente nella scuola e di finalizzarlo ad uno scopo migliorativo.
- In quinto luogo si tratta di un *approccio pragmatico* alla valutazione, pensata come opportunità per produrre miglioramento entro un contesto professionale. Il principio valutativo non è funzionale alla produzione di sapere, ovvero all'accumulo di una maggiore conoscenza in merito ad un determinato aspetto del funzionamento educativo ed organizzativo, bensì al miglioramento dell'azione, ovvero alle regolazioni dei comportamenti professionali ed organizzativi.
- In sesto luogo si tratta di un *approccio formativo* alla valutazione, a partire dal potenziale apprenditivo connesso all'impiego di processi riflessivi in contesti professionali. L'azione valutativa diventa un'opportunità per mettere in relazione conoscenza teorica e pratica professionale, attraverso l'innescio di un circuito ricorsivo tra i due poli. Sullo sfondo si riconosce una visione della formazione come riflessione sulla pratica professionale, che necessita di strumenti e procedure osservative utili a prendere le distanze dall'esperienza reale <sup>2</sup>.

## Ragioni

Una volta messo a fuoco il concetto si tratta di individuare quale ruolo rivestano i processi di valutazione interna nella prospettiva di un sistema di valutazione; tali processi, infatti,

---

<sup>2</sup> Un ottimo esempio di processo autovalutativo, accompagnato da approfondimenti sugli aspetti metodologici e gestionali, è proposto in M. Schratz – L. Bo Jakobsen – J. MacBeath – D. Meuret, *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Erickson, Trento, 2003.

hanno conquistato un loro spazio d'azione anche in ambito scolastico, rafforzati dallo sviluppo delle due linee di evoluzione cardinali del panorama scolastico italiano nell'ultimo quindicennio: l'autonomia scolastica da un lato, la valutazione di sistema. Anche sul piano linguistico l'autovalutazione rappresenta il punto di intersezione tra le due linee, una felice sintesi tra l'istanza di controllo della qualità del sistema e quella di una autonoma progettualità del singolo Istituto scolastico.

Possiamo individuare quattro buone ragioni che giustificano l'attenzione verso forme di valutazione interna nell'attuale fase di sviluppo del sistema scolastico. La prima riguarda la necessità di invertire la rotta rispetto al modo di avvicinarsi ad un sistema di valutazione nella nostra scuola: non pensarlo solo come un processo da subire, come è avvenuto in prevalenza in questi anni, bensì come un *processo da agire*, rispetto al quale sentirsi attori protagonisti. I docenti e i dirigenti scolastici tendono a sentirsi oggetto del sistema valutativo, a non riconoscersi un ruolo attivo, si tratta di puntare a divenire soggetti attivi, componente chiave del sistema; ciò richiede di recuperare le istanze interne che spingono verso un disegno valutativo, di natura più professionale e culturale. Attualmente, infatti, sono molto evidenti le domande esterne di valutazione, quelle che provengono dall'Amministrazione scolastica, allo scopo di verificare la produttività complessiva del sistema ed il perseguimento di alcuni obiettivi formativi ritenuti cruciali, e quelle che provengono dal contesto sociale, che chiede alla scuola maggiore trasparenza e qualità nel proprio agire; molto più in ombra, spesso decisamente sottotraccia, sono le istanze interne che spingono verso forme di valutazione del proprio operato. I processi autovalutativi costituiscono un'opportunità per consolidare tali istanze interne, per non limitarsi ad enunciarle ma iniziare a praticarle attraverso forme di riflessione sistematica sul proprio operato.

La seconda ragione concerne l'esigenza di *assumere una visione di sistema* nell'apprezzare l'operato della scuola, riuscendo ad individuare le relazioni che connettono determinati esiti con i processi che li determinano, con le risorse impiegate, con alcune variabili che caratterizzano il contesto ambientale entro cui ci si colloca. Negli ultimi anni si è assistito ad una forte enfasi su una valutazione degli esiti formativi raggiunti dalla scuola, riflessa nell'attivazione del progetto pilota da parte dell'INVALSI sugli apprendimenti in lettura, matematica e scienze in cinque momenti del percorso scolastico e di alcuni progetti internazionali, tra cui il più noto ed autorevole è il programma PISA promosso dall'OCSE per la valutazione degli apprendimenti degli studenti quindicenni; d'altro canto l'impiego di questi dati in chiave migliorativa richiede di correlarli alle modalità di funzionamento delle realtà scolastiche, di domandarsi quali sono le ragioni del successo e dell'insuccesso dei nostri studenti, dei punti di forza e di debolezza che evidenziano. I processi autovalutativi si qualificano nel fornire una struttura metodologica su cui provare a compiere questa operazione a ritroso, di passaggio da un insieme di effetti (formativi) alla ricerca delle loro cause, di interrogazione dei dati di risultato in rapporto ai fattori che contribuiscono a determinarli <sup>3</sup>.

La terza ragione chiama in causa la *sfida dell'autonomia scolastica*, tutta da giocare nelle nostre scuole, al di là della definizione giuridica che data ormai da più di cinque anni; si tratta, infatti, di una sfida culturale che richiede un mutamento in profondità di credenze e pratiche consolidate. Le istituzioni scolastiche autonome vengono riconosciute come un soggetto che definisce la propria identità formativa nella relazione dialettica che instaurano con due polarità: da una lato il sistema nazionale di istruzione, il quale definisce il quadro delle finalità formative, degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio entro cui declinare la propria identità peculiare; dall'altro la comunità locale, la

---

<sup>3</sup> Per un approfondimento cfr. N. Bottani - A. Cenerini (a cura di), *Una pagella per la scuola*, Erickson, Trento, 2003.

quale rappresenta il contesto territoriale entro cui definire la specifica risposta alla domanda formativa - implicita o esplicita - posta al servizio scolastico. La traduzione operativa di queste sfide ritrova ancora una volta nei processi di valutazione interna degli utensili preziosissimi, attraverso cui riconoscere quali margini di flessibilità adottare nella propria offerta formativa, come posizionare la realtà scolastica nel contesto del sistema formativo integrato che caratterizza la comunità locale, rendere conto del proprio operato a se stessi e agli altri. L'esercizio dell'autonomia presuppone l'impiego di dispositivi di analisi critica dell'esistente e di controllo delle proprie azioni progettuali, come strumenti di orientamento nella definizione della propria identità formativa.

La quarta ragione si connette direttamente a quanto discusso finora, nel riconoscere la *costruzione di un'identità di scuola* come traguardo strategico che caratterizza l'attuale fase di transizione del sistema scolastico. Ogni Istituto è chiamato a far emergere e rafforzare la propria specifica identità formativa, come condizione per riconoscersi ed essere riconosciuti dai propri interlocutori e dal proprio territorio. Tale processo diviene sempre più un fattore di sopravvivenza, più che di eccellenza, per ogni realtà scolastica, come ammoniva già dieci anni fa l'allora ministro Lombardi nel presentare uno dei primi contributi sulla qualità in ambito scolastico. Una scuola senza identità, o con un'identità debole, è destinata a scomparire o comunque a ridimensionare la propria immagine e le proprie potenzialità, sia in termini di capacità di attrazione dell'utenza, sia in rapporto alla costruzione di regole d'azione comuni e di processi condivisi tra gli operatori scolastici.

Orbene, le esperienze di valutazione interna rappresentano forme codificate e strutturate con cui una realtà organizzativa struttura i propri processi di costruzione di senso: esse si caratterizzano come tentativi di formalizzare a livello esplicito e intersoggettivo processi di creazione di significato implicitamente presenti in un sistema organizzativo. Tale carattere ne evidenzia il valore strategico, in quanto itinerari di riflessione interna che contribuiscono a consolidare il passaggio dall'individuo al collettivo, dalla costruzione di significati impliciti e intersoggettivi alla codificazione di una cultura organizzativa comune e riconoscibile. Evidentemente si tratta di un processo dialettico, nel quale formale ed informale, soggettivo ed oggettivo, implicito ed esplicito si rincorrono reciprocamente; lo stesso Weick, autore che più energicamente ha focalizzato l'attenzione sul "sensemaking" nelle organizzazioni, ammonisce da visioni troppo nette, che riducono e negano l'ambivalenza come motore del miglioramento continuo. Il valore euristico sta nel configurare il processo di creazione di senso come occasione di apprendimento collettivo, come processo strutturato di interazione dialettica tra esperienza e significato, tra informazione e schema cognitivo <sup>4</sup>.

## Problemi

Le numerose esperienze di autovalutazione realizzate anche nel nostro paese negli ultimi quindici anni hanno evidenziato alcuni limiti, su cui può essere utile porre l'attenzione per orientare le future iniziative. In rapporto al *piano tecnico* una prima questione "strutturale" riguarda la scarsa credibilità con cui sono considerati i processi autovalutativi, proprio in virtù della confusione tra responsabilità formative e valutative su cui si fondano. Si tratta di un problema "strutturale" in quanto connesso al prefisso "auto" aggiunto all'istanza valutativa, che tende inevitabilmente a generare perplessità e diffidenze in merito alla affidabilità delle risultanze dell'indagine, nonostante i molteplici tentativi di incrementarne il grado di confidenza: ruoli di supporto e di "amico critico", confronto tra scuole, modalità di controllo e di validazione dei dati raccolti.

---

<sup>4</sup> Cfr. K. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Cortina Editore, 1997.

Un'altra zona d'ombra riscontrabile sul piano tecnico riguarda il limitato uso di dati empirici nella effettuazione delle indagini autovalutative, naturalmente orientate verso approcci più qualitativi e ad impronta fenomenologica. La definizione rigorosa di indicatori metrici e la relativa raccolta dei dati viene spesso sottovalutata, a favore di una maggiore attenzione alle rappresentazioni e alle opinioni dei diversi soggetti; ciò determina una difficoltà ad appoggiare le risultanze dell'indagine su un insieme di evidenze osservabili in grado di convalidare e rafforzare le percezioni e i giudizi espressi. Anche nella fase di realizzazione delle proposte di miglioramento si rischia di sottovalutare la raccolta di riscontri empirici capaci di testimoniare la bontà delle scelte operate e la messa in atto di azioni di monitoraggio sistematiche dei cambiamenti introdotti e dei risultati che determinano; spesso tende a prevalere una sorta di compiacimento sull'analisi condotta, dimenticando che la valutazione si qualifica come momento circolare e ricorsivo rispetto all'azione, non come percorso lineare e conclusivo.

In rapporto al *piano sociale* la maggiore criticità riguarda il coinvolgimento dell'intero gruppo docente nel processo autovalutativo, non solo in qualità di oggetto della valutazione o di spettatore, bensì di protagonista attivo. Si tratta di dinamiche tipiche di qualsiasi processo innovativo, che acquistano maggior valore nel caso dei percorsi di valutazione interna proprio in virtù della messa in discussione delle proprie pratiche professionali, in prospettiva formativa, e dell'ambizione di rafforzare l'identità culturale nel gruppo docente in rapporto ai significati di base sottesi alla propria azione formativa (idea di scuola, idea di allievo e di docente, idea di apprendimento e di insegnamento, ...). Generalmente il gruppo responsabile del processo autovalutativo rimane "proprietario" dell'esperienza e tende ad essere percepito dai colleghi come un corpo estraneo, potenzialmente minaccioso e oscuro nei suoi fini e nei suoi risultati: la radicalizzazione di questa frattura rischia di compromettere la valenza formativa e culturale del percorso, vanificando le potenzialità che lo giustificano.

Tali considerazioni mettono in evidenza la crucialità dei processi sociali e comunicativi nella conduzione di un'indagine autovalutativa, in particolare in due momenti chiave del processo: da un lato nella fase di avvio dell'indagine, nel quale la legittimazione del gruppo di lavoro rimane debole ed indefinita, senza un chiaro mandato in grado di precisare i compiti affidati, i tempi e le risorse a disposizione, i risultati attesi e le modalità di impiego e ricaduta del lavoro condotto; dall'altro nella fase di lettura ed interpretazione dei dati raccolti, spesso affidata esclusivamente al gruppo di lavoro per ragioni di fattibilità e di tempo, con conseguente scivolamento del suo ruolo da "*struttura di servizio*" – attenta a creare le condizioni per la realizzazione di un processo partecipato e condiviso di valutazione - a "*struttura di giudizio*" – trasformata in giudice interno che deve sentenziare sulla bontà o meno delle azioni condotte dalla scuola e dei suoi risultati -.

In rapporto al *piano strategico* si registra spesso una sorta di (auto)compiacimento in rapporto all'indagine condotta, con il conseguente rischio di considerare terminato il processo autovalutativo proprio nel momento più delicato, ovvero nel passaggio dalla fase dell'analisi a quella del miglioramento. Solo la definizione chiara e precisa di un piano di sviluppo e la sua implementazione può dare la misura del percorso realizzato e dell'investimento richiesto nella fase di indagine: in assenza di ciò il rischio è quello di confermare un assunto di scarsa utilità del momento valutativo, visto come sterile e fine a se stesso. Il piano di sviluppo diviene anche la condizione per radicare il processo autovalutativo ed assicurargli una continuità nel tempo, in quanto modalità autoriflessiva da replicare in rapporto ad altri aspetti del funzionamento organizzativo ed educativo della scuola: il rischio è quello di un'esperienza "una tantum" fatta per soddisfare qualche curiosità intellettuale o la vanità di qualche docente, incapace di incidere e di contribuire a dare una risposta di sistema alle istanze valutative.

Una seconda questione riguarda la difficoltà di integrare funzionalmente i processi di valutazione interna con quelli di valutazione esterna, in particolare in riferimento alle principali azioni condotte in questi anni (monitoraggio dell'autonomia, Progetto Pilota, controllo amministrativo e contabile da parte dei revisori dei conti). Nella maggior parte dei casi si è trattato di percorsi e suggestioni valutative che si sono sviluppate in parallelo alle esperienze autovalutative, senza riuscire a procedere in modo coordinato e intrecciato; tale integrazione, tra l'altro, avrebbe rafforzato anche la credibilità dei percorsi interni, oltre a consentire una ricaduta più significativa delle azioni esterne sui processi organizzativi ed educativi <sup>5</sup>.

## Relazioni

In conclusione possiamo affermare che i processi di valutazione interna necessitano di entrare in una fase più evoluta del loro sviluppo: occorre passare dallo "stato nascente" che ha caratterizzato le esperienze di questi anni - fatte di sperimentazioni, di esplorazione di percorsi, di entusiasmi e di delusioni repentine – ad una condizione di maturità, in cui radicarsi come parte di un sistema di valutazione organico e plurale. Si tratta di muovere verso un'integrazione più robusta tra valutazione interna e valutazione esterna sviluppando le condizioni che assicurano la loro coesistenza, in modo da superare il dilemma paralizzante suggerito da David Nevo: *"Tutti temono la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna"*.

In forma complementare con i limiti evidenziati, possiamo richiamare i pregi delle due forme di valutazione, gli attributi che consentono a ciascuna di potenziare l'altra prospettiva. Da un lato una valutazione interna può rafforzare la valutazione esterna in molteplici direzioni:

- affinare la sensibilità della valutazione esterna in rapporto alle peculiarità e ai tratti contestuali della singola scuola;
- arricchire e calibrare, in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto, la lettura e l'interpretazione dei risultati;
- favorire l'impiego dei risultati della valutazione in funzione della regolazione e della progettazione della propria attività organizzativa ed educativa;
- coinvolgere in prima persona gli attori della formazione nella verifica del proprio operato.

Dall'altro la valutazione esterna consente a quella interna di:

- disporre di parametri di riferimento comuni e di indici di comparazione utili a posizionarsi;
- stimolare processi autovalutativi in grado di esplorare in profondità e comprendere il profilo emergente dall'osservazione esterna;
- legittimare il valore e il grado di confidenza dei processi autovalutativi attraverso il confronto con altri dati ed opinioni;
- potenziare l'impatto e il grado di utilizzabilità dei processi di autovalutazione in rapporto agli scopi e alle conseguenze connesse ad una valutazione esterna.

---

<sup>5</sup> Esempi di percorsi autovalutativi si possono trovare in M. Castoldi (a cura di), *Qualità a scuola*, Roma, Carocci, 2005.

La tavola che segue riassume i principali attributi delle due prospettive valutative, che si riflettono nei pregi e nei limiti finora evidenziati.

ESTERNA	INTERNA
Decentramento punto di vista	Valorizzazione significati contestuali
Parametri di riferimento comuni	Intensificazione processi di analisi
Status differente	Status simile
Valori estranei	Valori condivisi
Dialogo a distanza con i decisori	Dialogo continuo con i decisori
Imparzialità del giudizio	Coinvolgimento degli attori

Proprio i caratteri complementari che contraddistinguono le due forme di valutazione chiariscono e giustificano la necessaria integrazione tra di esse; una esigenza avvertita e condivisa da tutti coloro che si occupano di questi temi e che possiamo sintetizzare richiamando ancora una volta le parole di David Nevo: *“Coloro che prediligono la valutazione esterna dovrebbero trovare i modi per incoraggiare scuole e insegnanti a partecipare come partner alla pari nel processo valutativo ed a utilizzarne i risultati. Coloro che credono nella valutazione interna come un mezzo per l'autonomia delle scuole e la professionalizzazione degli insegnanti dovrebbero riconoscere la legittimità della rendicontazione e del diritto dell'opinione pubblica di sapere: occorrerebbe pensare alla valutazione esterna come una opportunità di confronto piuttosto che come una minaccia da rifiutare”*.

Accettando, quindi, come un assunto di base di un sistema di valutazione la reciproca e funzionale integrazione tra valutazione esterna ed interna, possiamo provare a prefigurare – anche sulla scorta di esperienze di altri paesi – i possibili modelli con cui realizzare tale interscambio. In modo schematico e sommario tali modelli si possono ricondurre a tre fisionomie prevalenti:

- *modelli in parallelo*, nei quali valutazione esterna ed interna procedono una a fianco dell'altra, eventualmente caratterizzandosi per i loro rispettivi focus: più centrata sugli esiti la valutazione esterna, allo scopo di fornire quadri di comparazione in cui posizionare ciascuna scuola, più centrata sui processi la valutazione interna, allo scopo di analizzare le cause dei risultati formativi ottenuti e di orientare i processi di miglioramento;
- *modelli in serie interno-esterno*, nei quali la valutazione interna precede quella esterna e diviene la base di riferimento su cui impostarla ed orientarla: in tali esperienze la valutazione esterna assume le risultanze dell'autovalutazione e si occupa di verificarle e validarle, fornendo raccomandazioni e indicazioni per i futuri piani di sviluppo;
- *modelli in serie esterno-interno*, nei quali la valutazione esterna precede quella interna e fornisce la cornice su cui strutturarla: in tali esperienze, infatti, il compito della valutazione interna diviene quello di esplorare le criticità emerse dalla valutazione esterna allo scopo di mettere a punto azioni di miglioramento.

In prospettiva europea il modello che incontra maggiori consensi negli ultimi anni è quello in serie interno-esterno, come evidenzia l'esperienza inglese la quale ha recentemente potenziato il ruolo dei processi autovalutativi nel sistema di valutazione gestito dall'OFSTED, anche per la maggiore economicità di una valutazione esterna orientata sulle risultanze di una precedente analisi interna. In realtà più che di linearità in senso



stretto, potremmo parlare di rapporti circolari tra le due valutazioni, per i quali una diviene premessa dell'altra all'interno di un dialogo proficuo ed incessante <sup>6</sup>.

GLOSSARIO MINIMO
<b>Apprendimento organizzativo:</b> processo attraverso cui una realtà organizzativa modifica le proprie azioni e/o le proprie strategie sulla base di un'analisi del proprio funzionamento attuale.
<b>Comunità di pratica:</b> gruppi sociali che hanno come obiettivo finale il generare conoscenza organizzata e di qualità cui ogni individuo può avere libero accesso; in esse gli individui mirano a un apprendimento continuo e hanno consapevolezza delle proprie conoscenze.
<b>Ricerca-azione:</b> un modo di concepire la ricerca che si pone l'obiettivo non tanto di approfondire determinate conoscenze teoriche, ma di analizzare una pratica relativa ad un campo di esperienza (ad esempio, la pratica educativa) da parte di un attore sociale con lo scopo di introdurre, nella pratica stessa, dei cambiamenti migliorativi.
<b>Riflessività:</b> fenomeno che ha luogo in un sistema sociale quando l'auto-analisi di un attore o l'analisi operata da un soggetto esterno, ed i relativi sviluppi o modifiche della teoria e delle credenze, influiscono sul sistema in esame trasformandolo.
<b>Sensemaking:</b> processo di costruzione di senso in una realtà organizzata utile a condividere i significati del proprio agire individuale e organizzativo.
<b>Sistema di valutazione:</b> insieme di azioni e dispositivi valutativi tra loro coordinati funzionali ad accertare la produttività di un servizio formativo.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE
<b>Associazione Treelle, <i>L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?</i>, Quaderno n. 2, novembre 2002</b> Analisi comparativa di alcune esperienze europee finalizzata ad individuare alcune condizioni di fattibilità per la costruzione di un sistema di valutazione nel nostro paese.
<b>N. Bottani – A. Cenerini (a cura di), <i>Una pagella per la scuola</i>, Erickson, Trento, 2003</b> Ampia e documentata rassegna, a livello nazionale ed internazionale, di temi e problemi connessi alla costruzione di un sistema di valutazione.
<b>M. Castoldi, <i>Autoanalisi di Istituto</i>, Tecnodid, Napoli, 2002</b> Presentazione dello sfondo culturale e dell'approccio metodologico su cui strutturare percorsi di autoanalisi di Istituto, secondo una prospettiva di ricerca-formazione di tipo bottom-up.
<b>M. Castoldi, <i>Si possono valutare le scuole?</i>, Torino, SEI, 2008</b> Presentazione critica del processo di costruzione di un sistema di valutazione nel nostro paese e comparazione con i sistemi dei principali paesi europei.
<b>J. Mc Beath-A. Mc Glynn, <i>Autovalutazione nella scuola</i>, Trento, Erickson, 2006</b> Discussione sulle diverse "forme" di autovalutazione (apprendimento, insegnamento, ethos e cultura) e sulle relazioni con la valutazione esterna.
<b>M. Schratz – L. Bo Jakobsen – J. MacBeath – D. Meuret, <i>Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola</i>, Erickson, Trento, 2003</b> Presentazione ed analisi critica, svolte con uno stile originale ed accattivante, di un progetto europeo di autovalutazione della scuola che ha coinvolto un centinaio di scuole superiori, tra cui una decina italiane.

---

<sup>6</sup> Per un approfondimento dei rapporti tra valutazione interna ed esterna in una prospettiva di sistema di valutazione cfr. M. Castoldi, *Si possono valutare le scuole*, Torino, SEI, 2008.

SITI UTILI
<a href="http://www.retestresa.it/">http://www.retestresa.it/</a> Raccolta sistematica delle esperienze e dei materiali elaborati dalla rete di scuole e dagli altri soggetti coinvolti nel Progetto Stresa (Bergamo)
<a href="http://www.avimes.it">http://www.avimes.it</a> Raccolta sistematica delle esperienze e dei materiali elaborati dalla rete di scuole e dagli altri soggetti coinvolti nel Progetto Avimes (Torino)
<a href="http://www.irre.toscana.it/aqua">http://www.irre.toscana.it/aqua</a> Raccolta sistematica delle esperienze e dei materiali elaborati dalla rete di scuole e dagli altri soggetti coinvolti nel Progetto aQUa (IRRE Toscana)
<a href="http://extra.retescolasticamuna.it/progetti/Progetto%20SALICE/index.html">http://extra.retescolasticamuna.it/progetti/Progetto%20SALICE/index.html</a> Raccolta sistematica delle esperienze e dei materiali elaborati dalla rete di scuole e dagli altri soggetti coinvolti nel Progetto Salice (Val Camonica)
<a href="http://www.vivoscuola.it/Valutazion/index.asp">http://www.vivoscuola.it/Valutazion/index.asp</a> Raccolta sistematica delle esperienze e dei materiali elaborati nell'ambito della provincia di Trento attraverso le iniziative promosse dal Comitato Provinciale di valutazione e dalla Amministrazione Provinciale.
<a href="http://www.requs.it">http://www.requs.it</a> Raccolta sistematica delle esperienze e dei materiali elaborati dalla rete di scuole e dagli altri soggetti coinvolti nel Progetto Requs (Milano)

RIFERIMENTI NORMATIVI
Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59"
Decreto Legislativo 27 ottobre 2009, n. 150 "Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni"
Decreto Legislativo 29 dicembre 2010 n. 225 "Proroga di termini previsti da disposizioni legislative"
Decreto della Presidenza del Consiglio dei Ministri 26 gennaio 2011 relativo ai limiti e alle modalità di applicazione del sistema di misurazione, valutazione, trasparenza della performance di cui alle disposizioni del DL 150/09 al personale docente ed educativo.